

Ahora me ves: la percepción como principio básico del aprendizaje de lenguas extranjeras

ANTONIO CHENOLL MORA

Universidade Católica Portuguesa

CECC (*Centro de Estudos da Comunicação e Cultura*)

a_chenoll@fch.lisboa.ucp.pt

Resumen: No observamos todo lo que somos capaces de ver, ni escuchamos todo lo que creemos oír. Percibimos, en gran medida, aquello que estamos esperando que suceda y no lo que realmente sucede, hacemos reconstrucciones y predicciones constantemente. Así funciona el cerebro. En el caso de estudiantes cuya lengua materna es similar al español el principio de cierre hace que sean capaces de entender el sentido general del texto sin tan siquiera tener mucha práctica con el español. Por otro lado, este proceso puede suponer un impedimento a la hora de discriminar las diferencias que existen entre ambas lenguas. Buena prueba de ellos son aquellos que a pesar de vivir años en un ambiente de inmersión lingüística siguen teniendo muchas imperfecciones tanto fonéticas como gramaticales. En este trabajo, trataremos de demostrar la importancia de ser conscientes de estos fenómenos cognitivos con el objetivo de entender cómo perciben nuestros alumnos.

Palabras clave: percepción, aprendizaje de lenguas, procesos atencionales, reconstrucción de significado, cognición.

Now you see me: perception as a basic principle in foreign languages learning

Abstract: We do not observe everything that we are able to see or hear everything that we believe to hear. We perceive, to a large extent, what we expect to happen and not what really happens, we make reconstructions and predictions constantly. This is how the brain works. In the case of the students whose mother tongue is similar to Spanish, it makes them capable of understanding the general sense of the text without even having a lot of practice with the Spanish itself. On the other hand, this process can be an impediment to discriminate differences that exist between the two languages. For example there are those who despite years of living in an environment of linguistic immersion, still present many phonetic and grammatical errors in their interlanguage. In this work, we shall try to demonstrate the importance of being aware of these cognitive issues with the objective of understand how they perceive our students.

Keywords: perception, learning languages, attentional process, meaning reconstruction, cognition.

1. Introducción

El proceso de aprendizaje es un proceso que requiere el uso de competencias de muy diversa índole. Utilizamos recursos de las competencias organizacionales y semánticas en las que debemos reconocer la información nueva y reorganizarla en nuestro conocimiento del mundo con el objetivo de unir las o modificarlas según la información. Creando un paralelismo con el proceso de comunicación, estaríamos frente a un proceso de inferencias como el modelo inferencial descrito en primera instancia

por Grice (1961) y continuado por Wilson y Sperber (1981). En el caso de estos últimos nos situaríamos muy cerca de lo que los autores denominan el efecto cognitivo positivo. No obstante, en demasiadas ocasiones tendemos a considerar la descodificación formal como un proceso simple, y acaso matemático, en el que «x» siempre será «x» relegando el proceso de decodificación discreto al semántico. En otras palabras, dejamos en segundo plano y consideramos el proceso de descodificación como un proceso simple: reconocemos fonética o gráficamente un texto semántico para después desmenuzar y organizar la información que se entiende como un todo. Sin embargo, el proceso de significación es prácticamente simultáneo al de la descodificación e incluso a veces puede ser anterior al texto. En efecto, de la misma manera que un jugador de béisbol decide cómo va a reaccionar ante el lance del bateador antes de que la bola sea lanzada, ya que los estímulos se procesan a una velocidad inferior al de la velocidad de la bola (Lehrer 2009), los oyentes y lectores deciden en un alto grado qué van a escuchar y leer antes de que la información nos sea dada. Para eso, utilizamos pistas o señales como el contexto o nuestra experiencia general. En definitiva, predecimos qué va a pasar. Somos, metafóricamente, una especie de máquina de hacer predicciones (Kilner et al. 2004, Zacks 2007).

Estas predicciones cumplen la misión de ahorrar tiempo y esfuerzo cognitivo en la descodificación de la información, de ser más productivos y más eficientes. No obstante, aunque la predicción supone una ventaja social, puede también ser un obstáculo para la percepción analítica de una lengua extranjera. Es decir, en un contexto y una situación lingüística en la que no somos expertos como lo podemos ser en nuestra lengua materna, la predicción en un entorno diferente puede llegar a tener un índice de error bastante elevado. Este hecho se puede observar de manera excelente en hablantes de lenguas afines en que las diferencias pueden llegar a ser sutiles en algunos casos. Los hablantes de portugués como lengua materna, por ejemplo, son capaces de entender de manera general y sin mayores problemas a un hablante de español. El problema se presenta cuando queremos que esos hablantes escriban exactamente qué es lo que ha dicho el hablante de español. Ahí se puede observar una clara reconstrucción de la información. Es decir, no han discriminado correctamente los fonemas, palabras o usos gramaticales, sino que lo han reconstruido de manera prototípica de la misma manera que los españoles reconstruimos los sonidos cuando hablamos con un hablante de una variedad lingüística distinta a la nuestra.

De este pensamiento surge una manera de entender la adquisición de los niveles iniciales. Si los alumnos reconstruyen el significado y no lo que realmente se dice, es decir, hacen predicciones; ¿no será más productivo crear instrumentos que en los estadios iniciales de la adquisición permitan la discriminación real de lo que están escuchando a dejarse llevar por la reconstrucción? La reconstrucción y el reconocimiento contextual son excelentes instrumentos para la intercomprensión del significado (López Alonso y Séré 2001: 20), pero no lo son tanto para la producción de textos orales y escritos así como para la optimización del aprendizaje. En este sentido, creemos necesario recordar que el aprendizaje formal no posee como objetivo el aprendizaje en sí (para aprender no necesitamos a nadie), sino la optimización del aprendizaje. En este sentido, debemos ser guías y preparadores del proceso de aprendizaje.

Así, en este trabajo veremos algunos de los procesos que suceden en la interpretación de los textos con el objetivo no solo de adaptar las instrucciones de las tareas en la clase y en los manuales, sino en nuestra manera de ver el mundo y

comprender por qué a veces el problema está en cómo planteamos actividades y no en el alumno.

2. La percepción en el proceso de aprendizaje

Con el objetivo de detallar los procesos más importantes que subyacen a la percepción, selección y reconstrucción de una lengua extranjera, mostraremos brevemente algunas de las características más explícitamente aplicables según autores no solo de la lingüística cognitiva como también de ramas científicas especializadas en la percepción. Teniendo como base que las capacidades del procesamiento lingüístico no son ajenas a otras capacidades cerebrales (Langaker 1981), haremos paralelismos que podemos aplicar al proceso de percepción de una lengua extranjera

2.1. Predictibilidad

Cuando nos enfrentemos a un texto o a cualquier situación, no actuamos solo con la información que podemos extraer explícitamente de ese hecho (sea lingüístico, conceptual o factual), sino que la información se contrasta inmediatamente con nuestras experiencias pasadas conjeturando –o infiriendo según la terminología de Wilson y Sperber (1981)– de manera inconsciente sobre qué va a suceder basándonos en indicios imperceptibles e involuntarios. Como decíamos anteriormente es matemáticamente imposible que un jugador de béisbol –aprovechando el ejemplo de Lehrer (2009)– tome la decisión de batear o no la pelota cuando esta está en movimiento. El jugador toma la decisión antes de que la bola salga de la mano del lanzador gracias a pequeñas percepciones inconscientes que, en conjunto con la experiencia, le hacen conjeturar cuál será la dirección y la fuerza de la pelota. Un ejemplo muy significativo es el que propone también Lehrer donde cuenta que «[...] un estudio sobre bateadores expertos de críquet puso de manifiesto que los jugadores podrían predecir con precisión la velocidad y la posición de la bola basándose únicamente en un vídeo de un segundo acerca de la mecánica del lanzador» (Lehrer 2009: 44).

De la misma manera, podemos suponer, y así se demuestra como veremos más adelante en las diferentes pruebas que se realizaron, que quien se enfrenta a un lengua extranjera realizará conjeturas inconscientes sobre lo que escuchará o leerá. Es decir, el contexto temático y semántico en el que estamos inmersos y nuestra experiencia lingüística nos hacen suponer que vamos a exponernos a determinada cadena auditiva o gráfica, siendo bastante probable que esta cadena no sea exactamente igual en la lengua extranjera. Este hecho explica también ese «me suena bien» con el que a veces se justifican conscientemente los alumnos cuando no saben por qué han escrito/dicho algo en la lengua extranjera. En este caso, el entrenamiento y la exposición a la lengua meta, incluso sin ningún objetivo, funcionan como elemento inconsciente de corrección.

2.2. Ceguera por falta de atención

Otro de los elementos al que debemos tener en consideración a la hora de ser conscientes de los procesos que suceden en el cerebro de nuestros alumnos es la atención. Cuando nos referimos a la atención la entendemos tanto como el proceso selectivo de la información como la distribución de recursos y no tanto a la atención sostenida. Esto es, qué nos llama la atención explícitamente y cuáles son los estímulos que recibimos que pasan del inconsciente al consciente y de lo que somos capaces de recordar. Desde los orígenes de la investigación formal hasta hoy, el estudio sobre la atención ha pasado por momentos dorados con la escuela de la Gestalt y el dominio

teórico del cognitivismo, hasta por el desinterés científico de la escuela conductista debido al hecho de ser un fenómeno interno y, por lo tanto, fuera del alcance de la medición científica. No obstante, tenemos hoy en día numerosos estudios sobre este fenómeno íntimamente ligados al procesamiento de la información y, por supuesto, también al aprendizaje de lenguas.

En este sentido, es importante destacar lo siguiente.

Parece claro que nuestros intereses, expectativas motivaciones, etc., que tenemos almacenados en nuestro sistema cognitivo, juegan un papel importante a la hora de dirigir nuestra atención hacia determinada información, con preferencia a otra sobre la que no tenemos tales cogniciones. (Castilla 2009: 24)

Desde el punto de vista de la percepción analítica (en contraposición con la percepción holística) nos interesa tratar de manera más profunda aquello que no somos capaces de reconocer explícitamente. En este sentido, se revela fundamental el concepto de ceguera por falta de atención. Este efecto se resume como la imposibilidad de procesar la información explícitamente cuando estamos dedicados a una tarea paralela. El caso clásico del gorila invisible de Simon y Chabris (1999) es buena prueba de ello. También otros experimentos (Hyman *et alli* 2010, Simons y Levin 1997) han dado cuenta de esta peculiaridad. Los resultados obtenidos demuestran cómo la sensación de que nuestra atención abarca todo lo que podemos ver u oír no es más que una ilusión. Resulta bastante frustrante saber que en todas las réplicas del experimento de Simon y Chabris solo alrededor del 50% de los participantes consiguieron ver el gorila sin existir ningún rasgo cognitivo diferenciador entre ellos por lo que «[p]ese a que la idea de que el video del gorila es una suerte de piedra Rosetta para los tipos de personalidad resulta intuitivamente atractiva, casi no hay evidencia de que existan diferencias individuales en la ceguera por falta de atención.» (Chabris y Simons 2011:50). Es decir, parece un fenómeno bastante idiosincrásico de la manera en cómo procesamos la información.

Aplicado al campo de la percepción lingüística, podemos entender cómo funciona nuestra manera de procesar la información tanto gráfica/visual como auditiva. Esto es, no leemos todo lo que está escrito, ni escuchamos todo lo que se dice. Más bien hacemos una selección de los que estamos buscando. Ignorando aquellos motivos que consideramos superfluos o no interesantes para la tarea. La importancia de este hecho resulta evidente en tareas en donde subyace un interés no lingüístico o cuando el diseño instruccional no es coherente con lo que estamos esperando. Por ejemplo, debemos plantearnos la conveniencia, según los objetivos marcados, de proponer tareas en las que entren en juego dinámicas competitivas (*gamificación*) cuando estas pueden llegar a tener más poder de atención que el propio ejercicio lingüístico. Desviar la atención de la lengua hacia otros aspectos afectivos y de creación de grupo tiene efectos muy relevantes e imprescindible en el proceso de adquisición como la creación de lazos afectivos de los alumnos con la lengua, la cultura meta, así como en la consolidación del componente grupal; pero no debemos pensar que de esa manera el aprendizaje de lenguas es más efectivo. Debemos guiar la atención hacia nuestro objetivo evitando distracciones innecesarias que dificultan la atención al objetivo.

2.3. Ceguera al cambio

Otro tipo de ceguera o de imposibilidad de discriminación es la llamada ceguera al cambio. Este tipo de fenómeno sucede cuando ante dos situaciones similares,

tendemos a agruparlas como iguales. Buena prueba de ello es la incapacidad de reconocer como diferentes a dos gemelos. Obviamente, y por definición, no existen dos cosas exactamente iguales. Este fenómeno que nos ayuda a percibir como la misma palabra dos cadenas fónicas como iguales en diferentes dialectos o que nos ayuda a entender lenguas extranjeras de manera holística (véase el caso de la intercomprensión de textos escritos de portugués, italiano y español), puede transformarse en un obstáculo para la producción oral y escrita. El hecho de no poder diferenciar, por ejemplo, dos fonemas como la /s/ y la /θ/ o entre la /r/ y la /x/ en hablantes de portugués demuestra esta ceguera al cambio auditiva (Chenoll 2014).

Ser conscientes de que podemos confundir ambos sonidos o palabras, no por una cuestión de distracción sino por tener una tendencia a agrupar los elementos similares como iguales, nos aproximará a la realidad del alumno y por lo tanto a diseñar mejores estrategias de adquisición adaptadas a las necesidades o, en este caso, a la percepción de la realidad del alumno.

En ningún caso creemos que esta ceguera al cambio sea un procedimiento que necesite una intervención directa por parte del docente para que haya apropiamiento de la cadena fónica; pero el docente tiene dos funciones fundamentales: por un lado, es su deber saber conceptualizar y adaptar la cultura y la lengua meta al alumno y, por otro, deberá ser más que un facilitador un diseñador del proceso de aprendizaje con el objetivo de optimizar temporalmente y cualitativamente este proceso.

2.4. Reconstrucción de la realidad

Este fenómeno ya descrito por la escuela de la Gestalt (Koffka 1935) se ejemplifica, entre otras, en el concepto de cierre en el que tendemos a rellenar información que no es dada explícitamente con el objetivo de crear una imagen (mental, física o auditiva) reconocible. A modo de ejemplo podemos observar en la figura 1 cómo los tres círculos cortados crean un triángulo inacabado. La ley de cierre hace que completemos esa información con la continuidad de los lados del triángulo que realmente no existen.



Figura 1. Ley de cierre de la Gestalt

En este sentido, también poseemos una percepción conceptual bien demostrada en el conocido tablero de ajedrez de Adelson (1995) en el que dos colores semejan diferentes cuando están en posiciones que no les corresponden como en un tablero de ajedrez. El hecho de tener una sombra en uno de ellos hace que recreemos el color por conjetura y no el color que realmente existe.

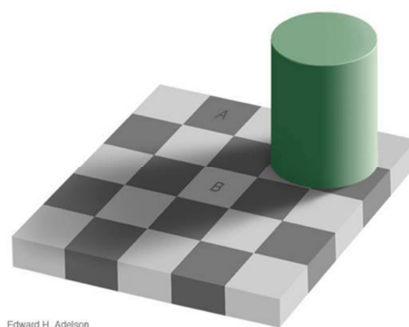


Figura 2. Checkersshadow Illusion

En definitiva, podemos comprobar con solo estos dos ejemplos que existe una clara tendencia en nosotros a reconstruir una realidad basada en nuestras experiencias. Imaginemos entonces cómo actúa un cerebro cuya estructura lingüística ha sido creada por un sistema similar al de la lengua meta. Como veremos más adelante, esta construcción también se da de manera sistemática en la lectura de textos y, por consiguiente, en el cerebro de los aprendientes.

2.5. La memoria

A pesar de no formar parte directa de la percepción, sí que está intrínsecamente conectada con los procesos de reconstrucción de la realidad. Existe una tendencia general a considerar que la memoria es como una imagen inmutable con más o menos matices y que esos matices se van perdiendo o difuminando con el tiempo. La metáfora de la memoria como un ordenador o foto al que se puede recurrir con una búsqueda y que se modifica en cuanto a detalles podemos considerarla como superada. En cambio, lo que sabemos de la memoria y la recuperación de esta es más parecido a un conjunto de recuerdos que se modifican y se distorsionan cuando los recuperamos. Esta modificación no tiene que ver con la calidad, sino más bien con el entrelazado de recuerdos previos que tenemos o la situación afectiva en la que nos encontremos. En definitiva, la recuperación de recuerdos es un fenómeno activo y no pasivo como se pensaba antes (Nader 2015).

En este sentido, debemos ser conscientes de que la creación de recuerdos y su recuperación son dos procesos diferentes y que se activan elementos personales en lo que modificamos esos recuerdos de manera activa. Simplificando mucho el proceso, podríamos decir que la creación del recuerdo y su recuperación son dos recuerdos diferentes.

2.6. El proceso de lectura

En la misma línea que los anteriores procesos, la lectura analítica de un texto en una situación de estrés relativo o de lectura rápida sufre efectos parecidos o en el mismo sentido que el reconocimiento auditivo con sus propias particularidades. Cuando descodificamos un texto escrito no lo hacemos de una manera lineal como comúnmente se piensa, sino que creamos imágenes de las cadenas y conjeturamos con lo escrito. En otras palabras, rellenamos información de lo que está escrito según nuestras expectativas lingüísticas y de conocimiento del mundo. Es por ello que la lectura de un texto en una lengua extranjera requiere mucho más esfuerzo que en la lengua materna. Así, cuando esa lectura se realiza en voz alta, podemos observar los diferentes

problemas que nuestros alumnos pueden llegar a tener con la influencia de su lengua materna.

2.7. Reconocimiento de patrones y expectativa

Muy relacionado con el punto anterior, el reconocimiento de patrones se conecta directamente con los procesos de interpretación de una lengua extranjera. De hecho, cuando leemos o escuchamos un texto y con el objetivo de maximizar el tiempo dedicado en conseguir significado, realizamos suposiciones de lo que leeremos u oiremos a continuación. Por ejemplo, en nuestra lengua materna ante un texto en el que encontremos ruido cognitivo como «tú (...) listo» somos capaces de predecir en un alto porcentaje qué es lo que aparecerá después de «tú» dependiendo del contexto en el que nos encontremos.

En definitiva, el desarrollo de estas competencias cognitivas deben ser insertadas en las competencias instrumentales de los alumnos de lenguas extranjeras. Ser conscientes de ellas puede darnos la oportunidad de diseñar una intervención pedagógica más adecuada a nuestros alumnos.

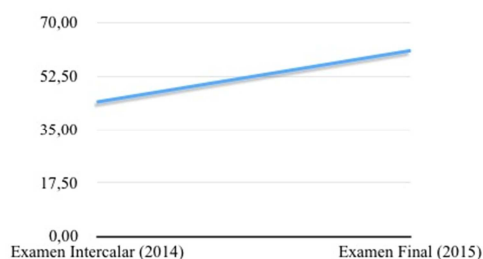
3. Pruebas

Este tipo de comportamientos atencionales y procesuales pueden ser demostrados a través de varios tipos de pruebas en las que se pretende obtener una línea de resultados que se asemeje o que evidencie que esos mismos procesos descritos suceden en la selección y proceso de la información del ambiente. Para ello se diseñaron tres pruebas. La primera se basa en la lectura de un texto no preparado con el objetivo de observar los elementos que un estudiante de nivel inicial llega a percibir.

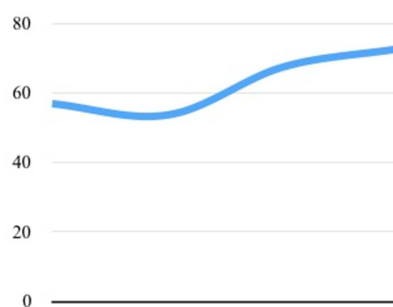
3.1. Reconocimiento fonético

En esta prueba se pretendió descubrir cuáles son las reconstrucciones que se creaban cuando el informante recibía estímulos fonéticos en una cadena fónica. Esto es, se dictan palabras inexistentes en español para que transcriba aquello que había oído. Cabe decir que los alumnos fueron debidamente entrenados en la correcta transcripción de las representaciones fonéticas y que las palabras son inexistentes en el código español para evitar la influencia de los conocimientos previos del informante y obtener un resultado fiable. Algunas de las palabras que se pusieron a prueba fueron *expeciale*, *bifita*, *cacha*, *paceno* o *carrón*. Esta selección fónica está basada en los principales errores de producción fonética de los alumnos lusófonos. Los resultados de esta prueba de manera aislada fueron de una tasa de acierto del 60,88%. Para tener un mayor detalle de esta prueba se recomienda la consulta de otros trabajos (Chenoll 2014).

En lo que se refiere a la evolución en el desarrollo de la competencia discriminatoria, en los resultados obtenidos distinguimos entre las comparaciones de evolución de los ejercicios online en la plataforma LMS de la universidad y los resultados obtenidos entre un examen de control y el examen final de la asignatura. En este sentido la evolución positiva de los resultados en pruebas presenciales fue del 16,73% (gráfica 1). En la evolución de los ejercicios *online* (en los que se tenía la posibilidad de escuchar más de una vez el audio) la evolución, también positiva, fue del 31,73% entre los primeros y los últimos resultados (gráfica 2).



Gráfica 1. Evolución del porcentaje de acierto en dos momentos de evaluación

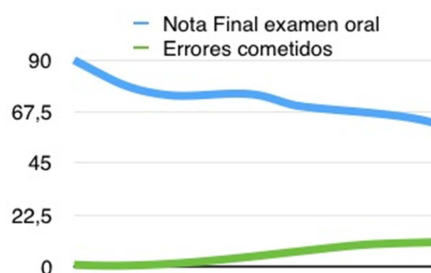


Gráfica 2. Evolución de la percepción auditiva

Observando esta evolución, podemos sugerir que la discriminación fonética de los sonidos, aun sin un entrenamiento especial para ello, es directamente proporcional a la evolución cognitiva competencial del español.

3.2.Lectura

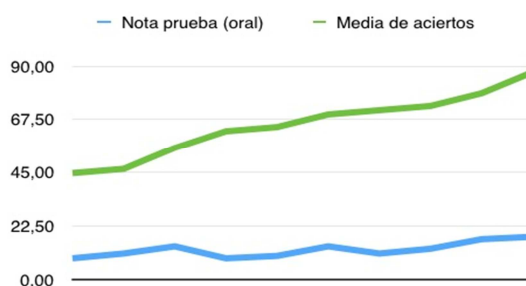
En lo que respecta la prueba de lectura se grabó a los alumnos mientras leían un texto. En el análisis del texto se percibió la reconstrucción que estos hacen por influencia de su lengua materna. Parecería lógico pensar que no puede haber motivo para el error, ya que solo deberían leer aquello que está escrito. No obstante, se atestiguó cómo con una media de 4,5 palabras por texto y en un porcentaje del 2,87% existían reconstrucciones cognitivas en la lectura. Esto es, cuando la palabra era *siempre* en un alto grado se leía *sempre*. Se podría pensar que este error es debido a una cuestión visual ya que la grafía *i* puede resultar confusa debido a cuestiones de dimensión y colocación. No obstante, hubo errores más significativos con palabras como *deseño* en vez de *diseño*. Es preciso señalar que, tal como ocurre con la detección fonética, existe una relación directa entre el porcentaje de la reconstrucción de las palabras y el nivel holístico del español en comparación con la nota de una prueba oral (gráfica 3). Esto es, cuanto mayor es la exposición al español, mayor es el nivel de reconocimiento fonético.



Gráfica 3. Relación entre reconstrucciones y nota holística del examen final

3.3. Detección y corrección de errores

Algo muy similar sucede con la capacidad de reconocer y enmendar errores en el sistema lingüístico del español. Los alumnos que poseen un mayor nivel de español, son capaces de reconocer con mayor acierto el error en frases dadas desde un punto de vista exterior a ellos. Esta conclusión se dedujo a partir de una prueba de detección de errores. En ella se distribuyeron una serie de frases con errores pertenecientes a su nivel (B2) para que los localizaran e intentaran corregirlos. En un grupo se distribuyeron los errores marcados en negrita y en el otro los errores estaban sin destaque alguno. Las series de errores fueron distribuidos en errores gramaticales y léxicos; así como ordenados (sin hacer mención explícita) de menor a mayor dificultad. El resultado fue de una media de 65,36% de aciertos en el grupo marcado y un 36,71%¹ en el grupo no marcado. Dejando de lado el análisis de estos resultados que ya fueron expuestos anteriormente (Chenoll 2016) si los comparamos con los resultado numéricos de las clasificaciones generales obtenidas de manera holística en el prueba oral, podemos observar el mismo paralelismo (gráfica 4).



Gráfica 4. Relación entre detección de errores y nota holística del examen oral

¹ Hay que tener en cuenta que en este tipo de ejercicios hay un alto nivel de ruido visual por la propia tipología del ejercicio. Esto es, muchas veces el error no resulta evidente si no es señalado de algún modo ya que está inserto en una frase en la que las posibilidades estadísticas de localizar el error aumentan cuanto más palabras contenga la frase.

4. Intervención didáctica según los procesos cognitivos presentados

Teniendo en cuenta estos resultados, podemos diseñar una intervención didáctica y metodológica de manera transversal a nuestra práctica docente en lo que se refiere a la adecuación de las estrategias a la idiosincrasia del alumno.

En primer lugar, debemos tener siempre presente que el procesamiento de la información es un proceso en gran parte activo y que depende de nuestras expectativas y conocimientos previos para la reconstrucción de la información. En otras palabras, los mensajes que enviamos son modificados por el receptor y es nuestro deber ser conscientes de que este rasgo cognitivo general puede influir de manera notable en la respuesta del alumno ante los hechos pedidos y en su producción.

En segundo lugar, esta reconstrucción no solo se da en los procesos de selección de información de manera holística, sino que también se producen de manera analítica, por lo que debemos saber intervenir este campo de manera adecuada.

En tercer lugar, si bien esta manera de interpretación holística puede llegar a ser un instrumento valioso a la hora de interpretar los textos sin apenas conocimiento de la lengua meta, el proceso de aprendizaje por exposición pierde efectividad a la hora de optimizar los resultados ya que el aprendiente no llega a discriminar el entramado interno de la lengua y le dificulta el proceso de generalización de las reglas de las diferentes competencias.

En este sentido, debemos tener en cuenta que estos procesos son un excelente instrumento adaptativo cuya función es la distribución del esfuerzo cognitivo para un mejor aprovechamiento de la información que recibimos del exterior. No obstante, debemos dejar de pensar en el cerebro como un gran ordenador que hace copias exactas de la información recibida.

En cuarto lugar, podemos proponer una evaluación del componente cognitivo en niveles iniciales. Esto es, si existe una relación directa entre los resultados obtenidos con las pruebas citadas y la evaluación holística de una prueba tan completa lingüísticamente como la prueba oral, creemos posible que este componente pueda reforzar la objetividad de los resultados obtenidos.

Finalmente, deberemos tener en cuenta que utilizar la atención e interpretación holística tiene dos grandes ventajas. Por un lado, es un excelente instrumento afectivo, ya que nos aporta la sensación de que el esfuerzo que realizamos al aprender una lengua está teniendo resultado. Por otro, el conseguir comunicarse de manera fácil otorga una sensación de practicidad a la lengua. No obstante, y siempre en niveles iniciales de la lengua o bien en un estadio inicial en la explicación de un componente lingüístico, creemos fundamental trabajar y tener en consideración que las herramientas de atención y procesamiento de la información analítica nos serán de gran ayuda para la optimización del proceso de aprendizaje y servirán de bases cognitivas cuando los alumnos se pongan en contacto con un texto de la lengua meta.

5. Conclusiones

De manera resumida, creemos fundamental que la competencia metalingüística sea llevada a un punto explícito con el objetivo de que los aprendientes de una lengua sean conscientes de las ilusiones que su propio cerebro es capaz de realizar y tener consciencia que aquello que ellos creen que perciben, no siempre se corresponde con la realidad exterior. De la misma manera, diseñar tanto nuestras clases como nuestro

enfoque de clase teniendo en cuenta estos modelos, ayudarán a una optimización de los resultados.

En definitiva, es imposible no aprender. No obstante, los procesos de adquisición pueden ser optimizados si utilizamos el cerebro de manera adecuada y adaptada al objetivo que pretendemos.

Bibliografía.

- Adelson, E. H. (1995). *Checkershadow Illusion*. Disponible en <http://persci.mit.edu/gallery/checkershadow> [Consulta: 03/05/2016]
- Castilla Villar, M. D. (2009). *La atención*. Madrid: Pirámide.
- Chabris, C. y Simons, D. J. (2011). *El Gorila Invisible*. Barcelona: RBA.
- Chenoll, A. (2016). «El español invisible: aproximación a la ilusión de la percepción fonética y escrita del español en portugueses y su aplicación al proceso de aprendizaje y evaluación» *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*.
- Chenoll, A. (2014). «Contrastive analysis of the phonetic perception in face-to-face and online contexts». En F. U. CITI Centro de Investigação para Tecnologias Interactivas (Ed.), (pp. 247–254). Presentado en el *Xth International Symposium EUTIC . The role of ICT in the design of informational and cognitive processes*, Lisboa: X Conferencia Internacional EUTIC.
- Hyman, I. E., Boss, S. M., Wise, B. M., McKenzie, K. E., y Caggiano, J. M. (2010). «Did you see the unicycling clown? Inattention blindness while walking and talking on a cell phone». *Applied Cognitive Psychology*, vol. 24 (5), pp. 597–607.
- Kilner, J. M., Vargas, C., Duval, S., Blakemore, S. J., y Sirigu, A. (2004). «Motor activation prior to observation of a predicted movement» *Nature Neuroscience*, vol. 7 (12), pp. 1299–1301.
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt psychology*. Lund Humphries. London.
- Langaker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I: Theoretical Prerequisites*. Londres: Longman.
- Lehrer, J. (2009). *Cómo decidimos*. Madrid: Paidós Transiciones.
- López Alonso, C., & Séré, A. (2001). «Procesos cognitivos en la Intercomprensión». *Revista De Filología Románica*, vol. 18, pp.13–32.
- Nader, K. (2015). «Reconsolidation and the dynamic nature of memory». *Cold Spring Harbor Perspectives in Biology*, vol. 7 (10).
- Simons, D. J. y Chabris, C. F. (1999). «Gorillas in our midst: Sustained inattention blindness for dynamic events.» *Perception*, vol. 28 (9), pp. 1059–1074. Disponible en <http://www.chabris.com/Simons1999.pdf> [Consulta: 03/05/2016]
- Simons, D. J., y Levin, D. T. (1997). «Change blindness». *Trends in cognitive sciences*, vol. 1 (7), pp. 261–267.
- Wilson, D. y Sperber, D. (1981). «On Grice's theory of conversation.» En Werth (ed.): *Conversation and Discourse*, pp. 155-78. Londres: Croom Helm.
- Wilson, D. y Sperber, D. (1986): «Pragmatics and modularity.» *Parasession on Pragmatics and Grammatical Theory*, Chicago: Chicago Linguistic Society pp. 68-74.
- Zacks, J. M., Speer, N. K., Swallow, K. M., Braver, T. S., y Reynolds, J. R. (2007). «Event perception: A mind-brain perspective.» *Psychological Bulletin*, vol. 133(2), 273–293.